

Helsper, Werner

Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Fließende Grenzen und schwierige Übergänge

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 203-222



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner: Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Fließende Grenzen und schwierige Übergänge - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 203-222 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45047 - DOI: 10.25656/01:4504

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45047>

<https://doi.org/10.25656/01:4504>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Klaus Mollenhauer ist tot	151
EDITORIAL	153
 SCHWERPUNKT: ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND ANDERE TEILDISZIPLINEN	
Peter Vogel	Stichwort: Allgemeine Pädagogik 157
Yvonne Ehrenspeck	Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“ 181
Werner Helsper	Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge..... 203
Rolf Arnold	Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik 223
Rudolf Tippelt	Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung 239
David Bridges	Academic politics and the <i>a priori</i> : philosophy and educa- tional research in the UK 261
 THEMA: LERNEN	
Fritz Klauser	Problem-Based Learning – Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung 273

REZENSIONEN

Hans-Ulrich Musolff	Schwerpunktrezension Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft	295
Christian Lüders	Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung	300
Elke Kleinau	Historische und soziologische Geschlechterforschung.....	307
Impressum		U 2
Manuskripthinweise		U 3

Werner Helsper

Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Die These einer zusammenhanglosen Separierung von Teildiskursen wird relativiert und demgegenüber auf transversale Brückenschläge und analoge Reflexionsbewegungen verwiesen. Die Beziehung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik wird anhand von drei Teildiskursen analysiert: Dem „Risikodiskurs“, den Reflexionen zum Bildungsbegriff und anhand der Entgrenzungsthese. Dabei lassen sich für jeden dieser Teildiskurse spezifische Bezüge, aber auch spezifische Schwierigkeiten für die Anschlußfähigkeit zwischen Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft herausarbeiten. Die These ist, daß diese differenzierten Bezüge, aber auch die Anschlußprobleme zwischen den beiden Teildisziplinen, durch die frühe und lange Zeit exklusive schulische Systembildung in ihrer universalistischen und organisatorisch-professionellen Form zu erklären sind.

Summary

This paper looks at the relationship between General Educational Science and the field of School Pedagogy. It will relativize the common assertion that a disjointed separation of sub-discourses prevades and draw attention instead to transverse attempts to create bridges and analogue reflection movements. The connection between General Educational Science and School Pedagogy will then be analyzed using three sub-discourses as examples: the „risk discourse“, the reflections on the concept of all-around education („Bildung“) and the thesis of erasing borders. In each of these sub-discourses, it is possible to make out both specific positive references and specific difficulties for connectivity between School-Pedagogy and General Educational Science. The thesis is that these differentiated references as well as the problems for connectivity between both sub-disciplines can be explained through the development of school-system in its universalist and organizational-professional form a development that was exclusive early on and for a long period of time.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, was sich Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik¹ zu sagen haben: Dabei soll weder der Vorwurf an die Allgemeine Pädagogik erneut erhoben werden, sie sei schulfixiert und werde der allgemeinen Entwicklung des Pädagogischen nicht mehr gerecht, sondern verwalte nur noch ihr „Erbe“ (vgl. etwa RÖHRS 1993, KRÜGER 1994), noch der Vorwurf an die Schulpädagogik, sie sei auf Didaktik verengt worden, verliere den Gesamtzusammenhang von Bildungsprozessen aus dem Blick und falle hinter ein anfänglich erreichtes Reflexionsniveau zurück (vgl. SÜNKER 1996). Vielmehr wird danach gefragt, wie in der Thematisierung des Allgemeinen das schulpädagogische Besondere aufgehoben sein kann und wie sich andererseits in schulpädagogischen

Reflexionen Anstöße für das Allgemeine zeigen. Hier wird der These einer zusammenhanglosen Verselbständigung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik mit Skepsis begegnet. Vielmehr lassen sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Thematisierungen finden, die ebenfalls schulpädagogisch aufgenommen werden – mitunter „verspätet“ – und es finden sich umgekehrt in schulpädagogischen Zusammenhängen Reflexionen des Besonderen, die Anstöße für die Allgemeine Erziehungswissenschaft beinhalten, die – ihrerseits erst „später“ – zu allgemeineren Formulierungen der spezifisch entwickelten Problematisierungen gekommen ist. Die These einer systeminternen professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung (vgl. LENZEN 1994; KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994) darf, so viel Plausibilität sie angesichts der Diversifizierung pädagogischer Handlungsfelder beanspruchen kann, nicht überstrapaziert werden. Denn die interne Ausdifferenzierung impliziert strukturelle Kopplung und Interpenetration, die in einem ausdifferenzierten Teilsystem enger sind als zwischen Teilsystemen (vgl. LUHMANN 1987, S. 289ff.; MÜNCH 1984). Die Trennungsthese vereinfacht diese Verhältnisse. Demgegenüber ist stärker von Transversalität auszugehen. Die Position von „Grenzgängern“, etwa sozialwissenschaftlich orientierten Schulpädagogen mit einem Blick für das „Allgemeine“ oder allgemein orientierten Erwachsenenbildnern mit einem Außenblick auf die Schule, ist stärker vertreten als angenommen.² So scheint die Diskussion um Fall und Perspektive der Allgemeinen Pädagogik vor allem auch ein Diskurs zwischen Grenzgängern zu sein. Diese These wird anhand des „Risikodiskurses Schulpädagogik“ (2), anhand des Bildungsdiskurses (3) und ausblickshaft an der Thematisierung von Deinstitutionalisierungsprozessen (4) diskutiert.

1 Etappen der Verhältnisbestimmung

Im Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik lassen sich über lange Zeiträume deutliche Verbindungen konstatieren. Dies gilt auch, wenn die Anfänge moderner pädagogischer Entwürfe tatsächlich allgemeiner Art waren, da sie sich noch nicht auf ein ausdifferenziertes Bildungs- und Erziehungssystem beziehen konnten – also im engeren Sinne auch noch keine „Schulpädagogik“ existierte, sondern die gesellschaftliche Durchsetzung geplanter Erziehungs- und Bildungsprozesse insgesamt Gegenstand der pädagogischen Entwürfe war, verbunden mit der „großen Aspiration“ die Vervollkommnung des Menschen und des Sozialen ermöglichen zu wollen. Darin zeigen sich umfassende Machbarkeitsvorstellungen und noch religiös eingefärbte, nun innerweltliche Heils- und Erlösungsmymen des Pädagogischen, die bis heute in Vervollkommnungsformeln oder paradoxen Figuren nachwirken (vgl. WULF 1986; OELKERS 1990; LENZEN 1996a). Diese allgemeinen Entwürfe oszillieren in der Spannung eines staatlichen, schulischen Erziehungssystems einerseits oder einer eher intermediären, familiennahen Konzeption (vgl. KEMPER 1997; APEL/GRUNDER 1995). Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden: „So mag der Vorwurf, daß die Pädagogik sich zu sehr auf die Schule konzentriert habe, zwar die pädagogische Handlungstheorie treffen, nicht aber eine Bildungstheorie, die sich seit Humboldt um eine Qualifizierung von Lernprozessen jenseits institutioneller Funktionszusammenhänge bemüht“ (SCHÄFER 1997, S. 30).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts – der Phase der „Systembildung“ und der Herausbildung der „Tiefenstruktur“ schulischer Lernprozesse (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1984;

KOLBE 1994; OELKERS 1995) als „der“ institutionalisierten Form des Pädagogischen – tendierten pädagogische Entwürfe insofern dazu, „schulpädagogisch“ zu werden, als sie ihren Referenzpunkt im Schulsystem fanden. Dies zeigt sich in derart unterschiedlichen Phänomenen wie etwa in der Herbartrezeption, den Pädagogiken ZILLERS und REINS, der radikalen Kritik NIETZSCHES an den Bildungsanstalten oder auch der beginnenden reformpädagogischen Kritik, die ihren Fokus in der Lern- und Buchschule fand. So ist APEL und Grunder zuzustimmen: „Eine Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Schul-Pädagogik ist am Ende des 19. Jahrhunderts noch nicht feststellbar“ (APEL/GRUNDER 1995, S. 17).

Im Verlauf der reformpädagogischen Bewegungen zeigt sich – wenn auch noch immer mit einem Schwerpunkt auf schulischen Fragen – eine Pluralisierung pädagogischer Bezüge und Felder. Fragen des Jugendschutzes, der Volksbildung, der Heim- und Internatserziehung gewannen neben den lebensreformerischen und kunsterziehungsorientierten Strömungen an Bedeutung. Exemplarisch läßt sich dies an den Systematisierungen der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ im Gefolge der reformpädagogischen Bewegungen verdeutlichen: Das Handbuch der Pädagogik von NOHL und PALLAT deckt bereits die Breite der pädagogischen Felder ab, wie sie sich – in ständiger Ausdifferenzierung – seit den 60er Jahren fortsetzt. Erst ab diesem Zeitpunkt läßt sich von einer Entwicklung spezifischer Teildiskurse sprechen, eng zusammenhängend mit dem universitären Ausbau der Erziehungswissenschaft und der Entwicklung spezifischer Professuren für Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik etc. Ist somit für lange Zeiträume von einem engen Austausch zwischen Allgemeiner und Schulpädagogik auszugehen, die im eigentlichen Sinne noch nicht getrennt waren, so zeigen sich nun deutlichere „Fremdheiten“. Dies ist der Ansatzpunkt für die im Folgenden versuchte Klärung, ob die Trennungs- oder die hier favorisierte „Transversalitätsthese“ weiter trägt.

2 Das „Risiko Schule“ – Schulpädagogik als „Vorreiterin“ des Allgemeinen

Wie skizziert, war das Schulsystem in seiner alle Heranwachsenden inkludierenden Form lange Zeit die moderne Organisation des Pädagogischen. Gegenüber diesen institutionellen Kernkomplexen der ersten Modernisierung wird eine neue Riskanz diagnostiziert: Die mit Kontroll- und Planungsaufgaben sowie der rationalen Vervollkommnung des Sozialen verbundenen Institutionen erzeugen nichtintendierte Nebenfolgen, die neue Ungewissheiten generieren und damit eine reflexhafte Selbstkonfrontation der Moderne mit ihren „dark sides“ implizieren (vgl. U. BECK 1993, 1996; BONSS 1995). Diese „reflexive Modernisierung“ als Selbstkonfrontation der Moderne mit ihren selbsterzeugten Risikolagen und Ungewissheiten, führt einerseits zu einer Freisetzung des Individuums und zu neuen Möglichkeiten für Akteure, soziale Strukturen zu transformieren, zugleich aber auch zu grundlegenden Verunsicherungen und der Erzeugung von Risiko-, Gefahren- und katastrophischen Biographien. Dabei kommt es zu einer „Verkehrung von Institutionen der Problembewältigung in Institutionen der Problemverursachung“ (BECK 1996, S. 88). Dies gilt nicht nur für die industriellen Komplexe, sondern betrifft auch jene Institutionen, die Bildungsmöglichkeiten, soziale Sicherung und psychophysische Versorgung sicherstellen sollen, die ihrerseits nun Problemlagen erzeugen oder verschärfen, auf die sie selbst Ant-

worten geben sollten. Mit der Inklusion aller sind zunehmend alle von diesen neuen institutionellen Risiken betroffen und mit der noch riskanteren Form der „Exklusion“ konfrontiert: „Plötzlich hat der Arbeitsmarkt sozusagen ein anderes Türschloß, so daß die alten Schlüssel – z.B. ein Sonder- oder Hauptschulabschluß – nichts mehr aufschließen. Damit wird Bildung – also die Staffelung der Schulen, von einer Treppe zum Aufstieg, zu einer Rolltreppe nach unten, gegen die man anlaufen muß, um überhaupt noch eine ausreichende Etage zu erreichen“ (BECK 1996, S.92f.).

Genau an dieser Stelle der ungewollten Nebenwirkungen, den nichtintendierten Folgekosten pädagogischer Institutionen setzen etwa KRÜGER und LENZEN mit ihren Konzepten einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ an (vgl. LENZEN 1996a, S.122ff.; KRÜGER 1997, S. 245ff.).³ Reflexive Erziehungswissenschaft hätte etwa die Kosten der Bildungsexpansion, die Folgen der Pädagogisierung, die umfassende Abhängigkeit der biographischen Verläufe von Bildungsinstitutionen zu untersuchen und damit – gegen die einfachen „Heilmittel“ einer Expansion des Pädagogischen – auch auf Begrenzungen zu reflektieren. Die reflexive Konfrontation des Pädagogischen mit den Folgekosten seiner umfassenden Institutionalisierung könnte – so KRÜGER – unter drei Perspektiven betrachtet werden: Erstens als quantitative und qualitative Erforschung der institutionell erzeugten Belastungen auf Seiten der Adressaten von Bildungsinstitutionen und -prozessen. Zweitens als historische Reflexion der in Bildungs- und Erziehungsverhältnissen generierten Selbstformen und deren Antinomien und schließlich drittens als eine reflexive Auseinandersetzung mit Bildungsvorstellungen unter der Perspektive von Modernisierungsrisiken (vgl. KRÜGER 1995, S. 324f.). Sowohl KRÜGER als auch LENZEN⁴ formulieren dies als Forderung an eine Allgemeine Erziehungswissenschaft und verbinden diese Forderung zugleich mit der Einschätzung, daß die Allgemeine Erziehungswissenschaft dies bislang kaum geleistet habe.

Hier nun – so ist zu antworten – sind die Teildisziplinen in ihrer Antwort auf die Risiken institutionalisierter pädagogischer Prozesse weiter. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft könnte – würde sie die Ergebnisse der schulpädagogischen Schulforschung umfassend rezipieren – ihr Verständnis einer Reflexiven Erziehungswissenschaft ausdifferenzieren. Der Schulpädagogik kann hier eine Vorreiterposition zugewiesen werden, da sie – aufgrund der frühen Systembildung – bereits frühzeitig mit der Enttäuschung hoher Aspirationen und mit gegenläufigen Entwicklungen konfrontiert wurde. So liegen in der Schulpädagogik zahlreiche schulkritische Studien vor, die die Schattenseiten der schulischen Modernisierung zu fassen versuchen. In den empirischen Schulstudien wird – ohne daß dies unter der Perspektive des Risikodiskurses formuliert worden wäre – eine Folgekostenabschätzung der nichtintendierten Effekte schulischen Lernens vorgenommen. Diese riskanten Seiten schulischen Lernens wurden bereits in den grundlegenden Schulkritiken der reformpädagogischen Strömungen sichtbar. Diese kritischen Diagnosen setzten sich in der grundlegenden Schulkritik der 60er und 70er Jahre fort: z.B. in Form der Kritik der „bürokratisierten Schule“, der Dominierung schulischen Lernens durch Selektionsprozesse, der Position, daß die Schule lediglich die symbolische Gewalt bemäntele, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führe und schließlich in einer an Foucault und Elias orientierten Kritik der Schule als eines Machtdispositivs oder einer Zurichtung der menschlichen Sinnlichkeit im Sinne einer Unterwerfung des Besonderen (vgl. etwa ROLFF 1967; BOURDIEU/PASSERON 1973; RUMPF 1981; LENHARDT 1984; PONGRATZ 1989; HELSPER 1990).

Nun weisen TENORTH und DIEDERICH zu recht darauf hin, daß die Forschungslage alles andere als eindeutig sei, deterministische Modelle – etwa die Zirkelhypothese sozialer Reproduktion durch schulische Selektion – zu relativieren seien und damit auch die eindimensionale Schulkritik (vgl. DIEDERICH/TENORTH 1997, S. 235ff.). Und die TIMMS-Studie zeichnet ein überraschend positives Bild der Motivationslage, der Schulfreude, des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und des Selbstwertgefühls bei Schülern. Der schulische Bereich erscheint eher als stabilisierender Faktor (vgl. BAUMERT/LEHRMANN u.a. 1997, S. 163ff.). Allerdings zeigen sich Probleme für spezifische Schülergruppen: Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Physik und Mathematik ist bei Hauptschülern nicht so ausgeprägt wie bei Gymnasiasten und sie weisen ein deutlich negativeres Selbstwertgefühl auf. Vor allem bei Mädchen zeigt sich, daß ihr Zutrauen in mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten – auch bei gleichen Leistungen – geringer ist als bei Jungen. Der inzwischen feststellbare deutlichere Erfolg der Mädchen gegenüber den Jungen im Gymnasium geht aber weiterhin mit geschlechtsspezifischen Interessenausprägungen einher, die in die Kurswahlen eingehen und Studienorientierungen mitbeeinflussen und die die geschlechtsspezifischen Segmentierungen befördern (vgl. ROEDER/GRUEHN 1996; POPP 1996). Darüber hinaus zeigt sich auch in anderen Studien, daß Mädchen aus ihren besseren schulischen Leistungen weniger Kapital schlagen als Jungen und ein geringeres Selbstwertgefühl aufweisen (vgl. HORSTKEMPER 1988).

Aus Studien der 70er Jahre lassen sich Aufschlüsse über Risiken gewinnen, die für spezifische Schülergruppen mit großangelegten Reformen verbunden sind: So stellt Helmut FEND fest, daß sich in der Gesamtschule das schulische Wohlbefinden jener Schüler verschlechtert, die im dreigliedrigen Schulsystem „gute Hauptschüler“ wären, weil sie sich jetzt im Gesamtzusammenhang der Leistungsbreite eines Jahrganges verorten. Dafür verbessert sich das schulische Wohlbefinden derjenigen Schüler, die im dreigliedrigen Schulsystem „schlechte Gymnasiasten“ wären (vgl. FEND 1982, S. 367ff.).

In anderen Untersuchungen – vor allem biographisch orientierten – wird deutlich, daß die Expansion schulischer Bildungsprozesse in die Lebens- und Alltagszeit von Jugendlichen nicht nur neue Bildungspotentiale und biographische Optionen ermöglicht, sondern auch zu biographischen Risiken führt (vgl. HURRELMANN/WOLF 1986). Anhand der gymnasialen „Schulversagens-Verlaufskurve“ wird deutlich, wie die Degradierungen, die Abwertungen der eigenen Leistungsfähigkeit, die damit einhergehenden Typisierungen und Stigmatisierungen (vgl. schon BRUSTEN/HURRELMANN 1973) auch nach der Schulzeit nachwirken, „wunde Punkte“ hinterlassen, Bewährungssituationen mit einer grundlegenden Ängstlichkeit grundieren und insgesamt zu einer inkonsistenten biographischen Orientierung beitragen (NITTEL 1992, S. 311ff.). Aber auch erfolgreiche Gymnasiallaufbahnen können biographische Kosten implizieren: Etwa die Entfremdung gegenüber dem Herkunftsmilieu mit Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Lebensführung, instrumentelle Anpassungshaltungen oder Selbstinstrumentalisierung für die schulische Leistung mit Ausschlüssen aus Peerszusammenhängen (a.a.O., S. 319ff.). In diesem Zusammenhang sind auch Studien von Bedeutung, die verdeutlichen, daß insbesondere höchste Leistungsorientierungen, drohendes oder tatsächliches schulisches Versagen und hohe familiäre Erwartungen an schulische Leistungen, die Entstehung von Leistungsangst und negativen Selbstkonzepten wahrscheinlich machen und mit psychosomatischen Belastungen und Suchtgefährdungen einhergehen (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1993; HOLLER-NOWITZKI 1994). Diese Verbindungen zwischen schulischem Leistungsdruck, eigenen hohen Leistungsaspirationen und familiärem Leistungsdruck – etwa in Form einer „Überanpas-

sung der Familie an die Schule“ (vgl. COMBE/HELSPER 1994, S. 107ff.) – kann als Begleiterscheinung der Ausdehnung aufstiegsorientierter Milieus und der elterlichen Schulabschlußaspirationen im Rahmen der Bildungsexpansion und der Inflationierung schulischer Zertifikate verstanden werden.

Die schulpädagogische Diskussion (vgl. BOHNSACK 1984) hat somit – bevor es die Formulierung einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ gab – die Risiken der Schule empirisch ausgelotet. Sie hat somit, ohne daß die Schulpädagogik dies über lange Zeiträume so begriffen hätte, eine „Vorreiterfunktion“ innerhalb der Erziehungswissenschaft für die Analyse der mit der Systembildung und der Expansion des Pädagogischen einhergehenden Risiken und neuen Belastungen eingenommen. Schulangst, Abweichung und Stigmatisierung, Gewalt, fehlende Schulfreude und schulischer Sinnbezug, Gesundheits-, psychosomatische und Drogenrisiken, paradoxe Verschlingungen von Zwang und Autonomie auch in reformorientierten, modernisierten Schulkulturen (vgl. KORING 1989, HELSPER 1995) sind breit erforscht und differenziert erfaßt – ohne dabei die Potentiale und Möglichkeiten schulischer Bildungsprozesse zu unterschlagen. Dabei zeigt sich in den Forschungsergebnissen wie eng Chancen mit Risiken, Öffnungen mit Schließungen und Dezentrierungen mit Destabilisierungen verbunden sind. Die Schulpädagogik ist in wesentlichen Teilen somit längst eine „Reflexive Erziehungswissenschaft“ gewesen, ohne daß die Allgemeine Erziehungswissenschaft die hier „lagernden“ Potentiale ausgeschöpft hätte. Allerdings auch ohne daß die Schulpädagogik sich ihrerseits umfassend als „Reflexive Erziehungswissenschaft der Schule“ selbst beobachtet und verstanden hätte.

3 Allgemeiner Bildungsdiskurs und schulische Bildung im Horizont kultureller Modernisierungen – eine „schulpädagogische Verspätung“?

Kann die Allgemeine Erziehungswissenschaft – sofern sie sich als „Reflexive“ begreift – so am Besonderen der Schulpädagogik lernen, so stellen sich die Verhältnisse für den Bildungsdiskurs komplexer dar.

Seit Mitte der 80er Jahre gibt es, gegenüber den vorschnellen Niedergangsthesen (vgl. MACKE 1994, S. 61ff.), eine verstärkte Diskussion des Bildungsbegriffs und gegenwärtig kann nahezu von einer Renaissance des Bildungsdiskurses gesprochen werden (vgl. etwa HANSMANN/MAROTZKI 1988, 1989; UHLE 1993; KOCH/MAROTZKI/SCHÄFER 1997; TEN-ORTH 1997). Dabei wechselt allerdings der Stellenwert dieser Diskussion: Der Bildungsdiskurs war – ohne hier auf alle Facetten eingehen zu können – auf Bestimmtheit und Einheit ausgelegt.⁵ Dies zeigt sich exemplarisch an der Fassung des Bildungsbegriffs im Anschluß an SCHLEIERMACHER und DILTHEY etwa bei NOHL. Hier wird Bildung als „pädagogisches Werk“ definiert: „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag“ (NOHL 1933, S.27). Gebildet ist also derjenige, der es vermag, die Mannigfaltigkeit der äußeren Einflüsse so in sich aufzunehmen, daß sie in eine einheitliche, ganzheitliche Form überführt werden können, die wiederum die Rohform für die Entäußerungen des Subjekts bilden,

die als Objektivationen des Individuums seine einheitliche Ganzheit zum Ausdruck bringen und bestätigen. Im Hintergrund steht hier die Konzeption des Bildungsideals als eines historisch spezifisch ausgeformten und in der nationalen Kultur verankerten: „Das Bildungsideal ist der bewußte Geist eines höheren Menschturns, der die verschiedenen Bildungstendenzen in sich aufgenommen hat aber nun von einem einheitlichen Zentrum aus alle Ausbildung bestimmt und alle Antriebe und Zwecke der Erziehung so gut wie die Regeln, Methoden und Organisationen der Bildung regiert (...). Nur den Menschen nennen wir wirklich gebildet der es zu einem solchen einheitlichen höheren geistigen Leben aus einem Ideal gebracht hat, das alle seine Äußerungen beherrscht und formt. Solch ein Mensch hat dann den Stil seines Lebens gefunden, das Leben aus einem Geist und Guß.“ (a.a.O., S. 31) Die Realisierung dieses Bildungsideals in der pädagogischen Beziehung aber muß – entgegen individualistischen Verkürzungen des Bildungsverständnisses – im Fundament eines „gebildeten Volkslebens“ beruhen, als „Einheit des Stils in allen seinen Lebensäußerungen“ (NOHL 1933, S. 32).

Diese Einheitsorientierung des Bildungsbegriffes, die sich trotz der Pluralität geisteswissenschaftlicher Positionen (vgl. BENNER 1995) in unterschiedlicher Deutlichkeit etwa auch bei FLITNER, WENIGER oder SPRANGER findet (vgl. HEYTING/TENORTH 1994; v. PRONDZYNSKI 1994) – setzt sich, wenn auch in immer formaleren Konzeptionen, in den letzten Jahrzehnten fort, und die jeweiligen Positionsbestimmungen zu Dissens und Vielfalt scheinen, so TENORTH/HEYTING, „ein Prüfstein zur Unterscheidung von traditionaler und moderner Theorie“ zu sein (HEYTING/TENORTH 1994a, S.16). So formuliert etwa LASSAHN eine deutliche Abkehr von der Vorstellung eines einheitlichen Bildungsideals: „Eine Einheit als vollinhaltliche Uniformität ist weder als Lebens- noch als Bildungsideal wünschbar. (...) Wenn sich an dieser Stelle Wissenschaft für Mannigfaltigkeit und Freiheit entscheidet, bleibt nur noch die Möglichkeit für das Entwerfen einer formalen Strukturtheorie, die alle jene Stellen aufdeckt, an denen Entscheidungen zu treffen sind“ (LASSAHN 1993, S. 36). Dies impliziert – in der strikten Trennung von Bildungstheorie und materialen Bildungskonzepten – die prinzipielle Skepsis gegenüber der Möglichkeit, überhaupt eine materiale Einheitsvorstellung entwerfen zu können. Aber die „formale Strukturtheorie“ ermöglicht eine „tiefergelegte“ Möglichkeit, um zu einer strukturierenden Einheit des material Differenten zu gelangen (vgl. BENNER 1987; RÖHRS 1993; KRÜGER 1994).

Diese neueren Überlegungen zum Bildungsverständnis Allgemeiner Erziehungswissenschaft finden im letzten Jahrzehnt im Horizont eines radikalisierten Pluralitätsdiskurses statt (vgl. C. BECK 1993; HEYTING/TENORTH 1994b; HOFFMANN/UHLE 1994; LENZEN 1996a, 1997a; OELKERS 1997; KOCH/MAROTZKI/SCHÄFER 1997; FROMME 1997). So existieren Bildungstheorien und „Pädagogiken“ im Plural und eine einheitliche Bildungslehre ist ebenso wie eine einheitliche Schultheorie Fiktion (vgl. PASCHEN 1997; DIEDERICH/TENORTH 1997). Daneben tritt mit der Relativierung einheitsstiftender Metaerzählungen und einer veralltäglichten kulturellen Pluralisierung die Reflexion über eine nicht aporetische Bestimmung des universalisierbaren Allgemeinen stärker in den Mittelpunkt, die keine neuen Ausgrenzungen und symbolischen Gewaltverhältnisse gegenüber dem ethnisch, geschlechtlich oder alltagskulturell Besonderen entfaltet (vgl. PRENGEL 1993). Die Problematik, daß selbstorganisierte, dem direkten pädagogischen Einfluß entzogene Bildungsprozesse im Individuum doch wieder ein Allgemeines generieren sollen, das wiederum als besonderes Gewaltverhältnis in Erscheinung treten kann – und sei es im Namen von Emanzipation, Gerechtigkeit oder Autonomie (vgl. SCHÄFER 1997, 1998) –

wird in den durch postmoderne Positionen geschärften Bildungsdiskussionen deutlicher (vgl. LYOTARD 1987; WELSCH 1995).

MAROTZKI votiert für die Priorität der „Unbestimmtheit“, für „tentative Wirklichkeitsauslegungen“, die Ermöglichung „flexibler Ich-Grenzen“, das Offenhalten biographischer Optionen und die Wahrung des Differenten im Nichtidentischen (vgl. MAROTZKI 1988, 1991): Bestimmungen, die eine Nähe zur „postmodern-modernen“ Konzeption der transversalen Individualität aufweisen (vgl. WELSCH 1995). Dieter Lenzen radikalisiert diese Diskussion, indem er die Ersetzbarkeit des Bildungsbegriffs durch systemtheoretische Rahmenkonzepte wie Autopoiesis, Emergenz und Selbstorganisation überprüft, die die Unbestimmtheitsperspektive verstärken und zugleich auf normative Letztbegründungsversuche verzichten (vgl. LENZEN 1997a).

Allerdings enthalten auch „postmoderne“ Konzepte einer „vielfältig-unbestimmten Bildung“⁶ implizit Entwürfe eines Bildungsideals, die zumeist unausgeleuchtet bleiben. Auch die Konzepte einer Fähigkeit zu unbestimmter Offenheit, der Anerkennung des Differenten und einer „Identitäts“-Form, die das Nichtidentische bewahrt und das Fremde anerkennt, bleiben auf universale ethische Grenzwerte bezogen und reformulieren Ansprüche auf universalistische Gültigkeit im Sinne einer Anerkennung des radikal Pluralen (vgl. MEDER 1987; REICHENBACH 1997).⁷ So knüpft etwa Heim an Konzepte der „fragmentarischen Identität“ oder der transversalen Identität an (vgl. HEIM 1997) und weist darauf hin, daß auch dieses Votum nicht ohne Integrationskonzepte auskomme, sich dabei aber von „überherrschenden“ Totalitätskonzepten der Bildung absetze (vgl. auch BALLAUFF 1989). Vielmehr wird ein in Bildungsprozessen konstituiertes Individuum antizipiert, das in der Lage ist, Differenz, Offenheit und Übergängigkeit zu realisieren.

In welchem Verhältnis stehen diese neuen Bildungsdiskurse im Horizont von Unbestimmtheit und Pluralität nun zur Schulpädagogik? Auf den ersten Blick könnte von einer „schulpädagogischen Verspätung“ gegenüber der bildungstheoretischen Pluralisierungsdiskussion gesprochen werden. Vielleicht zeigt sich für die Schulpädagogik aber nur besonders deutlich, was für die Pädagogik insgesamt gilt: „Die Verzögerungen und Verspätungen, die man in der Rezeption und vielleicht noch mehr in der Anerkennung der Pluralität im pädagogischen Milieu beobachten kann, sind dabei keineswegs nur Indikator für die nahezu notorische Rückständigkeit oder gar Indiz für eine systematisch unsensible Wahrnehmung der Wirklichkeit. Pädagogik in Theorie und Praxis hat in der modernen Welt vielmehr unausweichlich einen Bezug zu Einheit, Eindeutigkeit und Allgemeinheit, so daß die Hinwendung zu Pluralismuskonzepten und die Anerkennung von Vielfalt ein eher erstaunliches Faktum darstellen“ (HEYTING/TENORTH 1994a, S. 7). Die Schulpädagogik ist hiervon besonders betroffen, weil sie mit dem Anspruch einer für alle verbindlichen und alle konkreten lebensweltlichen Orientierungen brechenden universalistischen Struktur schulischen Lernens beanspruchen muß, eine für alle gültige Bildung zu vermitteln.

Nun läßt sich innerhalb der Schulpädagogik durchaus eine analoge Bewegung zum allgemeinen Bildungsdiskurs feststellen: Angesichts der beschleunigten Wandlungen und kulturellen Pluralisierungen der Wissens- und Deutungsbestände wird das schulische Bildungsverständnis formalisiert, letztlich als Bildung grundlegender sprachlicher, kognitiver und sozialkognitiver Kompetenzen konzipiert. Dies zeigt sich z.B. in der Weiterentwicklung des Bildungskonzeptes bei KLAFFKI (vgl. 1994, 1998), der schulpädagogische Fragen besonders deutlich mit allgemeinen Bildungsüberlegungen verbindet, aber auch in den Bildungsvorstellungen v. HENTIGs (vgl. 1996). Was KLAFFKI schon in seinem Kon-

zept der „kategorialen Bildung“ versuchte, die Vermittlung des Allgemeinen durch das exemplarisch ausgewählte Besondere, kennzeichnet auch die Neuformulierung seines Bildungskonzepts, das um den Begriff der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ zentriert ist. Das neue Konzept einer Bildung für alle im universalen Maßstab mit den Dimensionen des Kognitiven, Technischen, Sozialen, Ästhetischen und Ethisch-Politischen, in denen die drei Grundfähigkeiten – Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität – gebildet werden sollen, muß „einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern *Bildung im Medium des Allgemeinen* sein; dies ist die erste inhaltliche Dimension meines Vorschlages. Anders formuliert: Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen und Gefahren“ (KLAFFKI 1994, S. 53). Die in einer letzten Veröffentlichung sieben „Schlüsselprobleme“ (vgl. KLAFFKI 1998) – Krieg und Frieden, regionale Kulturen und Interkulturalität, Umwelt, demographisches Wachstum, Informations- und Kommunikationstechnologie, Beziehungs- und Geschlechterverhältnisse – werden im Horizont einer Globalisierung von Problemlagen verortet, die die Formulierung des Universellen zu unterstützen scheint.⁸ Unabhängig von jeder Nation, Ethnie oder kulturellen Differenz beanspruchen diese globalen Schlüsselprobleme allgemeine Gültigkeit sowohl für die Gegenwart wie für die Zukunft. Allerdings weist KLAFFKI auf unterschiedliche Bedeutungen der jeweiligen Schlüsselprobleme in unterschiedlichen Kulturen hin: „Hier werden auch die Vernetzungen und die Gewichtungen zwischen Schlüsselproblemen unter den konkreten historisch-politisch-gesellschaftlichen Bedingungen jeweils unterschiedlich ausfallen. Die damit angedeutete Pluralität der konkreten Ausprägung gilt selbstverständlich auch auf der pädagogischen Ebene. Diese Pluralität muß sich in der inhaltlichen Strukturierung und in der methodischen Bearbeitung solcher Probleme im Unterricht in den jeweiligen Bildungsinstitutionen, letztlich in jeder einzelnen Schule niederschlagen. Nur so können die Schlüsselprobleme auf konkrete Erfahrungen, Lebensbedingungen, Interessen der jeweiligen Schülerinnen- und Schülergruppen als Ausgangsbasis fruchtbarer Lernprozesse bezogen werden.“ (KLAFFKI 1998, S. 249) Pluralität und Differenz tauchen in KLAFFKIs Reformulierung allgemeiner Bildung somit zweimal auf: Erstens in Form eines Schlüsselproblems selbst, der regionalen Kulturen, der Interkulturalität und schließlich als didaktisch-methodisches Problem der Beachtung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen auf seiten der Lernenden, damit die Vermittlung der allgemeinen Schlüsselthematik auch gelingt. Differenzierungen – zwischen Schulen, innerhalb von Schulen, innerhalb von Klassen – sind erforderlich, um dem Allgemeinen angesichts der kulturellen Differenzierungen gerecht zu werden.

Insgesamt liegt das Konzept von KLAFFKI somit auf der Linie einer Formalisierung der Bildung, wie sie etwa hinsichtlich der Regeln der dreistrahlig Vernunft und einer modernen, kommunikativ-rationalen, dezentrierten Identität auch bei HABERMAS zu finden sind und wie sie in den oben skizzierten Entwicklungen des allgemeinen Bildungsdiskurses vorliegen (vgl. HABERMAS 1985). Diese Linie wird in schultheoretisch-didaktischen Entwürfen im Anschluß an HABERMAS und entwicklungstheoretische Ansätze bei KRÜGER und Lersch im Konzept sprachlicher, kognitiver und sozialer Kompetenzen fortgesetzt und ausdifferenziert (vgl. KRÜGER/LERSCH 1982). Diese Linie findet sich in der an postmoderne Diskurse anknüpfenden, die Widerstreits-These LYOTARDS aber mit HABERMAS relativierenden „transmodernen Bildungstheorie“ bei FORNECK (vgl. 1992). Dies

mündet bei FORNECK in ein Felder-Schema, das durch unterschiedliche Gegenstandsbe-
reiche und vier Rationalitätsformen mit entsprechenden Geltungsansprüchen (Wahrheit,
Richtigkeit, Wahrhaftigkeit, kommunikative Rationalität) gekennzeichnet ist. Diese Fel-
der werden durch drei Bildungs-Dimensionen aufgeteilt: Über die erste Stufe des impliziten
Weltbezugs, „eine implizite Einführung in kulturell geprägte Rationalitätsstandards“
(a.a.O., S. 253) werden die jeweiligen Prinzipien der Rationalität in jedem Feld expliziert
und schließlich in eine dritte, die explizit-reflexive Stufe überführt und damit der Bil-
dungsprozeß in einem formalen Sinne abgeschlossen, da durch die nun mögliche volle
Teilhabe am Diskurs, die Befähigung zu lebenspraktischer Autonomie und einer selbstre-
gulierten „Weiter“-Bildung ermöglicht ist (a.a.O., S. 261f.).

Diese Positionen greifen die Ausdifferenzierung von Weltbezügen, Rationalitätsfor-
men und die kulturellen Pluralisierungen auf, um sie in formalen Basisannahmen stillzu-
stellen. Damit aber ist die Problematik von Einheit und Differenz vom Inhalt auf das Ver-
fahren verschoben. Denn gerade das formalisierte Telos des schulischen Bildungsprozes-
ses impliziert, daß das Konkrete sich diesem Prozeß unterwerfen muß, um gebildet zu
sein. Die Formalisierung des Verfahrens als Versuch den pluralen kulturellen Formen
keine normierende Gewalt anzutun, impliziert eine Unterwerfung unter das unversali-
stisch-formalisierte Verfahren (vgl. SCHÄFER 1998; GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/MEYER
1998a, S. 268ff.). Im Bereich schulpädagogischer Bildungsdiskurse zeichnet sich somit
eine analoge Problematik ab, wie im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Demgegenüber beziehen sich andere Positionen stärker auf die differenztheoretische
Konzeption von WELSCH (vgl. 1995) und betonen angesichts der ausdifferenzierten Ra-
tionalitätsformen und der Unmöglichkeit einer einigenden, totalisierenden Vernunftkon-
zeption die Bedeutung transversaler Lernprozesse im Sinne einer nichtvereinheitlichen-
den Ermöglichung von Brückenschlägen oder relativierenden Perspektiven z.B. des Äs-
thetischen auf das Soziale oder die Natur. Hinweise in diese Richtung lassen sich etwa in
früheren Arbeiten KOKEMOHRs finden, in der Betonung eines dritten Wissenstypus neben
dem semantischen und dem enzyklopädischen Wissen, das sich gegen die Positivierung
und Vereinheitlichung sperrt, in symbolischen Formen – metaphorisch, metonymisch,
gleichnishaft – vorliege und einer vereinheitlichenden Systematisierung widerstehe. Darin
sei ein Mehr an Bedeutung enthalten, im Sinne möglicher Vorgriffe und einer Realisie-
rung des Neuen, einer Ermöglichung von Offenheit und Vielfalt, die allerdings durch die
Dominanz enzyklopädischer Systematisierungen und Vereinheitlichungen im schulischen
Lernen behindert werde (vgl. KOKEMOHR 1985).

Deutlicher noch wird die differenztheoretische Linie in jenen Positionen kenntlich, die
als „subjektive Pädagogiken“ etikettiert werden (vgl. DIEDERICH 1995). Insbesondere
Horst RUMPF hat seit den 60er Jahren immer wieder gegen homogenisierende Vorstellun-
gen schulischer Bildung und Didaktik Position bezogen und demgegenüber für das Be-
sondere und das Andere der allgemeinen Vernunft votiert: „Es scheint, daß Schule insbe-
sondere auf das sogenannte Gesicherte, das Unantastbare festgelegt ist; ein tief eingewur-
zeltes Erwartungsbild, das die panische Aggressivität jedenfalls mit erklärt, in die viele
Menschen unserer Gesellschaft versetzt werden, wenn sie hören oder zu sehen glauben,
daß in Schulen experimentiert werde, daß dort waghalsige, nicht allenthalben gesicherte
und akzeptierte Inhalte vermittelt werden“ (RUMPF 1979, S. 209). Demgegenüber gelte es
den subjektiven, „inoffiziellen Weltversionen“, dem Konkreten Geltung zu verschaffen
und diese Vielfalt möglicher Inhaltsbedeutungen nicht unter die eine, allgemeine Bedeu-
tung zu subsumieren.

In derartigen Reflexionen deutet sich in schulpädagogischen Diskursen bereits früh eine Auseinandersetzung mit Pluralität und Differenz an. Und wenn sich in letzter Zeit nicht nur in systemtheoretisch-konstruktivistischen, sondern auch in schulisch-professionstheoretischen (vgl. COMBE/HELSPER 1996) und didaktischen Überlegungen (vgl. MEYER 1995) Auseinandersetzungen mit der Frage der „Ungewißheit“ im schulischen Lernen finden, dann zeigen sich hier Parallelen zur grundlegenden Unbestimmtheits- und Differenzdiskussion im allgemeinen Bildungsdiskurs. Allerdings haben die frühen Anstöße keine umfassende Resonanz erfahren und bleibt die schulische Diskussion eher vom „Allgemeinen“ dominiert. Das von RANG skizzierte Deutungsmuster, verbindliche Allgemeinheit auf der Ebene des Kanons und der Inhalte, Individualisierung und Differenzierung auf der Ebene der unterrichtlichen Vermittlungsprozesse als Transmissionsriemen des Allgemeinen (vgl. RANG 1994), ist dominant. So fordert RANG in Schulen eine Umstellung. „hin zu den Logiken des Konstruierens und Interpretierens“ (a.a.O., S. 36f.).

Hier gehen US-amerikanische postmoderne schulpädagogische Entwürfe weiter: Weil nicht nur die Kriterien für die Auswahl der allgemeingültigen Bildungsgehalte, sondern auch deren Konstitution selbst sozialen Konstruktionsprozessen und Kontingenzen unterliegen, zudem in Machtfeldern bestimmt wird, muß der Allgemeinheitsanspruch des Kanons relativiert und das Konzept einer universalen Bildung decodiert und an regionale und lokale Felder gebunden werden.⁹ GIROUX (1988) setzt an dessen Stelle eine „border pedagogy“, ein Konzept der Lernenden als „border-crossers“: „students must engage knowledge as border-crossers, as people moving in and out of borders constructed around coordinates of difference and power“ (ARONOWITZ/GIROUX 1991, S.118). Diese Grenzgänger-Pädagogik – die Ähnlichkeiten mit dem Konzept „transversaler Vernunft“ aufweist – entwirft die Schüler als Lernende in der Decodierung unterschiedlicher kultureller Texte, die durch keinen einheitlichen Gesamtentwurf mehr universalisiert werden.

Diese Relativierung wird auch im deutschen Raum konstatiert. Auch TENORTH hält fest, daß Allgemeine Bildung eine soziale Konstruktion ist, keine Letztbegründung besitzt, keiner Einheitsform mehr gehorchen kann und letztlich eine Aufgabe des Subjekts bleibt, für pädagogische Absichten weitgehend unverfügbar und ungewiß. Konzepte allgemeiner Bildung werden dann selbstreflexiv, wenn sie ihre Konstitutionsbedingungen offenlegen und darin ihrer Relativität gegenwärtig werden, sich begrenzen und minimieren. Dafür plädiert TENORTH: Allgemeinbildung als Sicherung eines Bildungsminimums für alle und Ermöglichung von Lernfähigkeit (vgl. TENORTH 1994, S.166ff.). Diese Selbstbeschränkung des „Allgemeinen“ eröffnet plurale Spielräume und bleibt mit Generalisierung verträglich: „Das ‚Allgemeine‘, das die alteuropäischen Lebensformen vielleicht noch bis zum Übergang ins 20. Jahrhundert bereitgehalten und dargestellt haben, ist nicht mehr verfügbar, die sozialen Milieus, die in der Verlässlichkeit von Traditionen, Werten und Lebensperspektiven nicht nur in sich selbst ruhten, sondern auch politische und ökonomische Bedeutung hatten, sind weitgehend aufgelöst, die Strukturen unserer Welt sind offener, diffuser, pluraler und komplizierter geworden. Schule kann im Stile ihres Lernens diese Welt nicht kompensieren, aber sie kann ein Ort sein, an dem man den Umgang mit Vielfalt und selbsterzeugter wie zugeschriebener Differenz lernt, entspannt, noch partiell geschützt vor dem Leben, nach relativ eindeutigen Funktionsprinzipien, aber in Mustern, die sich der Generalisierung nicht entziehen – an einem Ort allgemeiner Bildung also“ (a.a.O., S. 185f.). Diese Verbindung von Generalisierung und Pluralität im begrenzten Allgemeinen der Schule scheint möglich, weil Tenorth von den Machtkämpfen abstrahiert. Das Allgemeine ist zugleich das im Feld der Kanonisierung des Wissens

auch als Ergebnis von Machtspielen gesetzte Partikulare. Die Reflexion des schulisch Allgemeinen ist somit an die Reflexion der Macht zurückzubinden (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/MEYER 1998b), die immer auf ein Ausgeschlossenes verweist, das erst noch seine Berechtigung und seine Artikulationsmöglichkeit erhalten muß.

Vielleicht tut sich die Schulpädagogik deswegen schwer, die radikalisierten konstruktivistischen,¹¹ differenz- und pluralitätstheoretischen Diskussionen um den allgemeinen Bildungsbegriff auszuschöpfen, weil sie im schulischen Feld auf eine Institution Bezug nimmt, die generalisierend verfahren muß. Die postmodernen Anfragen umfassend aufzunehmen, würde für die Schulpädagogik bedeuten, sich in einer viel grundlegenden Form von der universalistisch, homogenisierenden Struktur der Institutionalisierung schulischer Lernvorgänge zu verabschieden. Daher besteht im schulpädagogischen Diskurs die dominierende Tendenz, die Pluralitätsanfragen auf den Horizont eines wie auch immer formalisierten Allgemeinen zu beziehen, sie ins Allgemeine „einzubauen“ oder als Vermittlungsproblem auf einer tieferen Ebene abzuhandeln. Die allgemeine Erziehungswissenschaft mit ihrem exklusiven Bezug auf die Reflexion der disziplinären Konstruktionen findet darin ein offeneres Feld für ihren radikalisierten Pluralitätsdiskurs.

4 Entgrenzung und Veralltäglichung des Pädagogischen als Aufstörung der Schulpädagogik?

Bis hierher konnte skizziert werden, daß die Schulpädagogik – gerade aufgrund der frühen und exklusiven Systembildung der Schule – längst vor der Formulierung einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ eine Risikofolgenabschätzung riskanter Effekte vornahm und daraus viele Anstöße und Einsichten für eine Allgemeine, Reflexive Erziehungswissenschaft zu gewinnen wären. Anschließend wurde verdeutlicht, daß die Schulpädagogik – trotz analoger Reflexionsbewegungen des Bildungsbegriffes – sich demgegenüber schwer tut, die weitreichende Pluralitätsdiskussion im Rahmen der Auseinandersetzung um einen allgemeinen Bildungsbegriff umfassend aufzugreifen. Auch dies, so wurde vermutet, hängt mit der schulischen Systembildung, der Allgemeinheit beanspruchenden Struktur des Schulischen zusammen, die den Feldbezug der Schulpädagogik konstituiert. Im Folgenden wird nun ein neuer Diskursstrang im Rahmen Allgemeiner Erziehungswissenschaft aufgegriffen – die Entgrenzung bzw. Veralltäglichung des Pädagogischen (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; KADE 1997; LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995; ZIEHE 1996). Es wird vermutet, daß darin für die Schulpädagogik noch weit grundlegendere Irritationen enthalten sind, obwohl sich auch hier bereits frühe Thematisierungen in der Schulpädagogik finden.

Der grundlegende Gedanke der Entgrenzungsthese ist, daß eine Verbreitung des Pädagogischen in andere Teilsysteme und kulturelle Zusammenhänge stattfindet. Die in professionellen und organisatorischen Kernsektoren entstandenen pädagogischen Deutungsbestände und Methoden werden „deinstitutionalisiert“, in den Alltag eingespeist und lagern sich in alltägliche Interaktionen, in betriebliche Zusammenhänge, aber auch mediale und öffentliche Kontexte ein. So wird ein „Wandel der pädagogischen Verhältnisse, unter denen Subjektbildung stattfindet“ (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991, S. 59) festgestellt und gefolgert: „Mit der gesellschaftlichen Zerstreuung und innergesellschaftlichen Existenz des ‚Pädagogischen‘ sind an die Stelle des systematisch gesehen – einen pädagogi-

schen Orts, an dem das Pädagogische als exzentrischer Pol der Gesellschaft Gestalt gewonnen hat, viele Orte getreten, in die das „Pädagogische“ sich verbreitet. Es hat sich dezentralisiert“ (ebd.). Jochen KADE folgert daraus, daß die am „Schulmodell“ gewonnene Konzeption des Erziehungssystems mit der Selektionscodierung „besser-schlechter“ eine spezifische institutionell-professionelle Organisationsgestalt verallgemeinere. Demgegenüber plädiert er für den Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“, der pädagogische Prozesse, vor allem Lernen und Bildung, gegenüber allen Altersstufen öffnet, institutionell erweitert und in verschiedenen Feldern prozessierbar werden läßt. In dieser Sicht ist der Komplex „Organisation-Profession“ lediglich noch eine Erscheinungsform des pädagogischen „Systems“: „Ebenso ist die Schule aus dieser Perspektive nicht der Prototyp, die primäre soziale Organisationsform des Pädagogischen in modernen Gesellschaften, sondern etwa neben der Familie, dem Betrieb, den Massenmedien oder den kleinen ‚sozialen Welten‘ nur noch ein spezifischer Anwendungsfall für eine Theorie pädagogischer Systembildung. Damit wird das Pädagogische keineswegs zur bloßen ‚Metapher‘ oder es ‚verschwindet‘ gar. Es verändert nur seine Form. Von einem institutionell identifizierbaren Phänomen wird es zu einer Struktur, die soziale Praxis generiert. Eine auf diese Entwicklung des Pädagogischen bezogene Systembildung markiert die Grenze zu anderen Teilsystemen nicht institutionell, sondern strukturell, nämlich über einen spezifischen Code“ (KADE 1997, S. 37f.).¹¹

Dies bedeutet nun erstens, daß pädagogische Formen auch in andere soziale Bereiche Eingang finden und hier Mischungsverhältnisse eingehen, daß sich zweitens in institutionell-professionellen Zusammenhängen ausgebildete pädagogische Deutungsbestände in lebensweltlich-alltägliche Zusammenhänge einlagern und darin „veralltäglichen“ und dies drittens die Bildungsprozesse von Subjekten von Anfang an begleitet. Dies hat insofern Auswirkungen auf die Subjekte, als sie erstens schon außerhalb von pädagogischen Organisationen mit professionalisierten pädagogischen Deutungsbeständen „kulturell“ konfrontiert werden; zweitens daraus Möglichkeiten der Rekonstruktion und Dekonstruktion pädagogisch-professioneller Handlungen und Deutungen auf seiten der „Adressaten“ resultieren; drittens sich bildende Individuen in verschiedenen Altersstufen Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten von „Lernorten“ gewinnen und damit Verfügungsmöglichkeiten über Lernprozesse erhalten (vgl. KADE 1997); schließlich entsteht auch eine qualitativ neue „Aufdringlichkeit“ des Pädagogischen, das nun überall präsent sein und auch infantilisiert-erzieherisch wirksam werden kann und dem sich kaum entkommen läßt.

Für die Schulpädagogik bedeuten diese allgemeinen Anfragen nicht nur die Relativierung der schulisch-institutionellen Organisationsform, neben die nun vielfältige neue Mischungs- und Entgrenzungsverhältnisse treten. Der eigentliche Irritationsgehalt beruht darin, daß sich das Schulische selbst entgrenzt. Die schulischen Codierungen, Programmatiken und Formen sind aus der Schule ausgewandert und so trifft Schule – im Bezug auf Außerschulisches – zunehmend auf sich selbst, das sich – in einer doppelten Rückkopplungsschleife – als fremd gewordenes Schulisches in der Schule wiederfindet – in Form der Adressaten, der Kinder, Jugendlichen, ihrer Eltern und einer regionalen Öffentlichkeit. Auf diese Zusammenhänge hat nun im Rahmen schulpädagogischer Diskussionen wiederum früh ein „Grenzgänger“ hingewiesen: Ende der 70er Jahre formulierte Thomas ZIEHE – Theodor WILHELM sprach schon vom „Ende des Schulmonopols“ (vgl. WILHELM 1984) – grundlegende Anfragen an die Schule: Die „entauratisierte“ Schule werde mit kulturellen Rationalisierungen und einer Veralltäglichung des einst Avantgardistisch-Exklusiven konfrontiert und in gesteigerte Legitimations- und Sinnstiftungspro-

bleme verwickelt, weil sie zunehmend als gemachte und damit kontingente Form erscheinen. Den Schülern wachsen im Rahmen einer Veralltäglichung sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Wissensbestände Reflexionsmöglichkeiten zu: Wenn Schüler etwa auf Lehrerfragen erklären, warum sie heute Motivationsprobleme haben, Konflikte mit Lehrern als vorübergehende Krisen ihrer Entwicklung interpretieren, bedauernd die schwierige Rollenproblematik von Lehrern analysieren oder als kompetente didaktische und methodische Kritiker der Lehrer in Erscheinung treten, zeigt sich darin das veralltäglichte, selbstbezügliche Wissen, das den schulischen Binnenraum umgestaltet und genau jene Veränderungen beschreibt, die im Rahmen der Entgrenzungsdiskussion für die Adressaten des Pädagogischen vermutet werden (vgl. ZIEHE 1984, 1996; HELSPER 1996).

Diese von „Grenzgängern“ der Teildisziplin Schulpädagogik früh als „Entauratisierung der Schule“ formulierten Positionen bleiben im Rahmen der Schulpädagogik eher unbeantwortet. Sie werden unter dem Signum Sinn- und Motivationsprobleme der Schülerinnen oder als Krise der Schule angesichts einer veränderten Kindheit und Familiensituation aufgenommen und schulpädagogisch entschärft, da sie so gewendet wiederum den Hintergrund für die Forderung einer Öffnung, einer Sozialpädagogisierung der Schule bilden. Die Entgrenzungsthese unterläuft aber genau diese Kontroverse um eine Begrenzung der Schule auf Unterricht oder eine umfassende „erzieherische“ Öffnung der Schule (vgl. TERHART 1996). Gegenüber der „Entgrenzungsthese“ bleibt diese Diskussion hilflos. Diejenigen, die für eine begrenzende Unterrichtsorientierung votieren, ignorieren, daß sich dies an anderen Orten „effektiver“ vollzieht und zudem diese „Begrenzung“ die Gefahr impliziert, der Entauratisierung der Schule hilflos gegenüberzustehen. Diejenigen, die für eine Öffnung der Schule in die Lebenswelt plädieren und die Ausweitung der schulischen Aufgaben als „Defizitbearbeitung“ der familiären und lebensweltlichen Veränderungen projektieren, übersehen, daß sich eine Entgrenzung ehemals schulisch-exklusiver Lernformen bereits ereignet hat und damit die Forderung zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo es eher um die reflektierte Bearbeitung von Entgrenzungsfolgen in der Schule geht.

Die kontextenthobene, instruierende Darbietung von Inhalten scheint perspektivisch nicht mehr die exklusive schulische Form des Pädagogischen zu sein; diese ist in Form von medialen Möglichkeiten und multiplen Kursangeboten mitunter effektiver, zudem mit weniger Zwangsrahmungen zu haben. Was in diesen neuen Formen des Lernens außerhalb der Schule nicht zu haben ist, ist die individuelle Anteilnahme, die interaktive Vermittlung im Modus eines radikalisierten Fallbezugs, entlang von Lernirritationen und -problemen. Dies impliziert aber eine verschlungene Gleichzeitigkeit von Entgrenzung und Begrenzung: Begrenzung hinsichtlich der zwangsförmigen, homogenisierenden Formen schulischen Lernens, aber auch der diffusen Ausweitung auf die ganze Person von Schülern. Eine Entgrenzung in dem Sinne, daß auf der Grundlage dieser Begrenzung die fallorientierte, umfassende Verantwortlichkeit von professionellen Lehrern darin bestünde, die gerade aus gelingenden individualisierten, pluralen Bildungsprozessen resultierenden Krisen und Suchbewegungen verantwortungsvoll aufzunehmen und damit in Bildungsprozessen für Folgeprobleme, Begleiterscheinungen, im Sinne einer „border pedagogy“ für transversale Brückenschläge zuständig zu sein, die in der fachzentrierten Perspektive nur als Randphänomen in Erscheinung treten. Möglicherweise sind die systemischen Entgrenzungen weiter, als die Entgrenzungen schulpädagogischen Denkens, das über die Grenzen des organisatorisch-professionellen Schulkomplexes hinaus zu denken und dessen grundlegende Transformation ins Auge zu fassen hätte.

5 Schluß

Die bisherige Sichtung des Verhältnisses von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik hat ein differenziertes Bild erbracht: So kann keineswegs von einem zusammenhangslosen Nebeneinander gesprochen werden. Vielmehr zeigen sich deutlich Anknüpfungspunkte, inhaltliche Bezüge und analoge Reflexionslinien. Allerdings in spezifisch ausgeprägter Form: Hinsichtlich des Risikodiskurses hat die Schulpädagogik eine Vorreiterfunktion eingenommen, die von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu wenig beachtet wurde. Hinsichtlich des Bildungsdiskurses im Horizont grundlegender Pluralitäts- und Differenztheoreme bleibt die Schulpädagogik – trotz analoger Reflexionen – auch weiterhin auf das universalisierbare Allgemeine bezogen. Und in bezug auf die Entgrenzungsthese nimmt die Schulpädagogik – trotz früher Anfragen – eine eher abstinente Haltung ein. Ich vermute, daß dies eng mit den bereichsspezifisch ausgeformten Entwicklungen der Systembildung der Schule zu tun hat, die den Bezugspunkt der Schulpädagogik bildet sowie damit, daß sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft zunehmend von derartigen Referenzpunkten gelöst hat. So scheint die in der Schulpädagogik früh entstehende Analyse der mit der Systembildung einhergehenden Risiken nicht zuletzt daraus zu resultieren, daß die Schule die erste pädagogische Organisation bildete, an der sich diese Prozesse ablesen ließen, die als Rückkopplungen in der Schule selbst wirksam wurden. Diese Infragestellung des Schulsystems trieb die schulische Reformdiskussion an, ohne aber die Schule insgesamt in Frage zu stellen, ging es doch eher um die ständige Verbesserung des Systems und die weitere – wie auch immer reformierte – Verschulung des Sozialen. Die neuen Diskurse der Unbestimmtheit, der Differenz und Pluralität von Bildung sowie die These der Entgrenzung und Veralltäglichung des Pädagogischen stellen die Schule – gerade in ihrer einheitlichen Organisationsgestalt – grundlegender in Frage: Sie provozieren die Frage nach einer grundlegenden Transformation, die ihre Organisationsgestalt betrifft. Während die gegenwärtige Schuldiskussion durch weitere Reformdiskurse, die Entwicklung von Schulprogrammen, Leistungsvergleiche und Leistungsstandards, das Verhältnis der Schulformen, didaktische Kontroversen und Diskurse der Öffnung des Schulischen gekennzeichnet sind, wird hier eine fundamentalere Infragestellung sichtbar. Das ist schwieriger zu denken, wird damit doch das Selbstverständnis der Teildisziplin Schulpädagogik grundsätzlicher erschüttert als durch den schulkritischen Diskurs, der – bis auf Varianten einer „Entschulung“ – immer auf eine Expansion und damit einen Bedeutungszuwachs des Schulischen und der Schulpädagogik hinauslief.

Anmerkungen

- 1 Ich verwende den Begriff Schulpädagogik im weiteren Sinne, der sowohl empirische Forschung zur Schule, Theorien der Schule als auch im engeren Sinne unterrichtsbezogene, didaktische und methodische Ansätze umfaßt. Damit umgreift – zugegeben wenig trennscharf – dieser Begriff sowohl Aspekte einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft der Schule“, einer schulischen Praxeologie als auch einer Schulpädagogik im engeren Sinne.
- 2 Diese Vermutung findet, selbst wenn es Hinweise dafür gibt, daß sich „die Teildisziplinen zu relativ selbständigen Subkulturen entwickeln“ (Macke 1994, S.66), dadurch Unterstützung, daß zunehmend allgemeine erziehungswissenschaftliche Fragen in den Teildisziplinen behandelt werden (a.a.O., S.

- 59f.) und das Personal der Erziehungswissenschaft sich aus unterschiedlichen Disziplinen rekrutiert (vgl. BAUMERT/ROEDER 1994).
- 3 Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Referenzpunkten und Differenzen zwischen diesen beiden Konzepten „Reflexiver Erziehungswissenschaft“ kann hier nicht erfolgen.
 - 4 So hält LENZEN fest: „Eine systematisierte Aufarbeitung pädagogischen Risikowissens gibt es in der Erziehungswissenschaft nicht, allenfalls disparate Analysen von der Art der Untersuchungen zum ‚heimlichen Lehrplan‘ liegen vor. Die Definition von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Risiken, ein Wissen über ihre Abschätzung, Vermeidung und Verteilung gehören zu den dringenden Erfordernissen auf dem Höhepunkt der Verwissenschaftlichung fast aller erzieherischen Bezüge“ (LENZEN 1996a, S. 123).
 - 5 Vgl. etwa die aufschlußreiche Auseinandersetzung mit HUMBOLDTS Bildungsbegriff in der Spannung von Ganzheitlichkeit und Heterogenität bei KOLLER (vgl. 1997).
 - 6 Wiesen schon LUHMANN/SCHORR darauf hin, daß Bildung als Kontingenzformel fungiere, so spitzen EHRENSPECK und RUSTEMEYER die Bedeutung der Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs für das Selbstverständnis der Disziplin zu: Gerade weil Bildung zusehends unbestimmt formuliert werde, eigne sich der Begriff dazu, in seiner Unbestimmtheit den Zusammenhang der Disziplin zu ermöglichen (vgl. EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996).
 - 7 Besonders deutlich zeigt sich das in Annedore PRENGELS Versuch, einen demokratischen Differenzbegriff als Grundlage einer differenztheoretisch verorteten Pädagogik zu formulieren (vgl. PRENGEL 1993, S. 180ff. u. 183ff.). In ihren Bestimmungen tauchen in einer gesteigerten Gestalt, die noch die Antinomien von Universalismus und Pluralität zu verbinden trachtet, die Aporien ethischer Letztbegründungen auf, die in der Einforderung der Differenztoleranz die Unterwerfung abweichender Positionen erfordert: „Ein demokratischer Differenzbegriff stellt vielmehr klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden. Vielfalt realisiert sich erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe“ (a.a.O., S. 183). Was bedeutet dies, wenn die Inferioren und Negierten selbst monistischen Strömungen angehören, ihre Anerkennung die Negation der Vielfalt stärken würde und sie sich differenzorientierten Bildungsprozessen verweigern (vgl. auch SCHÄFER 1998)?
 - 8 Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, daß das Argument der Globalisierung in sich die antinomische Verstrickung von universeller Durchsetzung und regionaler Unterwerfung als weltweites Macht- und Herrschaftsspiel impliziert. Die Begründung der Schlüsselthemen über globalisierte Herausforderungen verdoppelt auf der Ebene der Begründung allgemeiner Bildung im globalen Maßstab somit den darin enthaltenen „Gewaltzusammenhang“: Die von globalen Modernisierungen ausgegangenen Enteignungen, Generalisierungen und Risikolagen müssen nun von den so Betroffenen – als individuelle Bearbeitung von Globalisierungsproblemen – zum Bildungsprojekt ihrer selbst gemacht werden, was die selbstvollzogene Brechung jener kulturell spezifischen, ethnischen und regionalen Bildungsprozesse impliziert, die für die globalisierten Folgeprobleme der Moderne nicht mehr ausreichen (vgl. GIDDENS 1995, S. 84f.).
 - 9 Von hier aus kann ein Blick auf die Diskussion um Selbstorganisation, Gestaltungsautonomie und Programmentwicklung der einzelnen Schulen geworfen werden. Hier deutet sich in der deutschen Schuldiskussion eine stärkere Berücksichtigung von Pluralität und Differenzen zwischen Schulen an. Es ist jedoch offen, ob diese Pluralitätsorientierungen Spielräume im Sinne horizontaler Vielfältigkeit ermöglichen (vgl. MEYER 1997) oder nicht auch neue Unterschiede erzeugen, die auf ein Dominanzmuster verweisen (vgl. HELSPER u. a. 1998).
 - 10 Für systemtheoretisch-konstruktivistische Versuche liegen die Verhältnisse – nicht zuletzt aufgrund der Anfragen von LUHMANN und SCHORR an die Pädagogik – etwas anders. Insbesondere in Schriften von Kersten REICH liegen Ausführungen vor, die systemisch-konstruktivistische Überlegungen mit poststrukturalistischen Positionen in Verbindung bringen und auch auf Bildungsvorstellungen im Hinblick auf Schule und auf didaktische Konzepte auslegen (vgl. REICH 1997, S. 118ff. u. 256ff.).

Literatur

- APEL, H. J./GRUNDER, H. U. (1995): Die Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In: APEL, H. J./GRUNDER, H. U. (Hrsg.): Texte zur Schulpädagogik. Weinheim 1995, S. 7-35.
- ARONOWITZ, S./GIROUX, H. A. (1991): Postmodern Education. Minneapolis.
- BALLAUFF, T. (1989): Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1994): Stille Revolution. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 29-49.
- BAUMERT, J./LEHRMANN, R. u. a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen.
- BECK, C. (1993): Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- BECK, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a. Main.
- BECK, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: BECK, U./GIDDENS, A./LASH, C.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a. Main, S. 19-113.
- BENNER, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
- BENNER, D. (1995): Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 409-415.
- BOHNSACK, F. (1984): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt a. Main.
- BONSS, W. (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. Main.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. München.
- COMBE, A./HELSPER, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer. Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. Main.
- DIEDERICH, J. (1995): Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 335-341.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Berlin.
- EHRENSPECK, Y./RUSTEMEYER, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. Main, S. 368-391.
- ENGEL, U./HURRELMANN, K. (1993): Was Jugendliche wagen. Weinheim.
- FEND, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Weinheim.
- FLITNER, W. (1974): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- FORNECK, H. J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim.
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied.
- GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. Main.
- GIROUX, H. A. (1988): Border Pedagogy in the Age of Postmodernism. In: Journal of Education, 170. Jg., H. 3, S.132-181.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (1998a): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 251-276.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hrsg.) (1998b): Pluralität und Bildung. Opladen.
- HABERMAS, J. (1988): Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. In: HABERMAS, J.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. Main, S. 153-187.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.

- HEIM, H. (1997): In Zukunft nur noch „Bildungen“? Zur Frage einer postmodernen Pluralisierung von Bildung. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 65-83.
- HELSPER, W. (1990): Schule in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen, S. 175-195.
- HELSPER, W. (1995): Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 175-201.
- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. Main, S. 521-570.
- HELSPER, W. u. a. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur. In: Keuffer, J. u.a. (Hrsg.): Gestaltung von Schulkultur. Weinheim (im Druck).
- HENTIG, H. VON (1996): Bildung. München.
- HERRLITZ, H.G./HOPF, W./TITZE, H. (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5, S. 55-71.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (1994a): Pädagogik und Pluralismus. Zur Einleitung in diesen Band. In: HEYTING, F./TENORTH, H.E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim, S. 5-23.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (1994b): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim.
- HOFFMANN, /UHLE, R. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Weinheim.
- HOLLER-NOWITZKI, B. (1994): Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. Weinheim.
- HORSTKEMPER, M. (1988): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim.
- HURRELMANN, K./WOLF, H. K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim.
- KADE, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. Main, S. 30-71.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H. E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 39-65.
- KEMPER, H. (1997): Schule und Schultheorie. In: FATKE, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1997, S. 77- 107.
- KLAFKI, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl. Weinheim.
- KLAFKI, W. (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlagen einer neuen Allgemeinbildung in internationaler/interkultureller Perspektive. In: GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M.A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 235-251.
- KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.) (1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim.
- KOKEMOHR, R. (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: KOKE-MOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a. Main, S. 174-237.
- KOLBE, F. (1994): Strukturwandel schulischen Handelns. Weinheim.
- KOLLER, H. C. (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 45-65.
- KORING, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim.
- KRÜGER, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, S. 115-131.
- KRÜGER, H.-H. (1995): Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 319-327.
- KRÜGER, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.

- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R. (1992): *Lernen und Erfahrung*. Bad Heilbrunn.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.) (1994): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim.
- LASSAHN, R. (1993): *Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik*. 3. erg. Aufl. Wiesbaden.
- LENHARDT, G. (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt a. Main.
- LENZEN, D. (1994): *Erziehungswissenschaft – Pädagogik*. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek, S. 11-42.
- LENZEN, D. (1996a): *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- LENZEN, D. (1996b): *Zwischen Stabilisierung und Differenzierung. Paradoxien im Erziehungssystem*. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. Main, S. 256-278.
- LENZEN, D. (1997a): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., S. 949-969.
- LENZEN, D. (1997b): *Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie*. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. Main, S. 228-247.
- LÜDERS, C./KADE, J./HORNSTEIN, W. (1995): *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 207-217.
- LUHMANN, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main.
- LYOTARD, J. F. (1987): *Der Widerstreit*. München.
- MACKE, G. (1994): *Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung der Teildisziplinen?* In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 49-69.
- MAROTZKI, W. (1988): *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften*. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim, S. 311-334.
- MAROTZKI, W. (1991): *Bildung, Identität und Individualität*. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*. Weinheim, S. 79-95.
- MEDER, N. (1987): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln.
- MEYER, M. A. (1995): *Die Gewißheit der Gegenwart ist die Ungewißheit der Zukunft. Didaktische Betrachtungen zu der Aufgabe, den erkenntnistheoretischen Rahmen für Bildungsprozesse Heranwachsender zu bestimmen*. In: BUCHEN, S./WEISE, E. (Hrsg.): *Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Weinheim, S. 86-117.
- MEYER, M. A. (1997): *Die „lernende Schule“ als Antwort auf kulturellen Wandel*. In: KEUFFER, J./MEYER, M. A. (Hrsg.): *Didaktik und kultureller Wandel*. Weinheim, S. 33-67.
- MÜNCH, R. (1984): *Die Struktur der Moderne*. Frankfurt a. Main.
- NITTEL, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim.
- NOHL, H. (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 1. Band. *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza, S. 3-80.
- OELKERS, J. (1990): *Vollendung – Theologische Spuren im pädagogischen Denken*. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende*. Frankfurt a. Main, S. 24-73.
- OELKERS, J. (1995): *Schulreform und Schulkritik*. Würzburg.
- OELKERS, J. (1997): *Allgemeine Pädagogik*. In: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft. Weinheim, S. 237-267.
- PASCHEN, H. (1997): *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim.
- PONGRATZ, L. A. (1989): *Pädagogik im Prozeß der Moderne*. Weinheim.
- POPP, U. (1996): *Individualisierung, Schule und der heimliche Lehrplan der Geschlechtersozialisation*. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H./WENZEL, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1*. Weinheim, S. 276-299.
- PRENGEL, D. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.

- PRONDCZYNSKY, A. v. (1994): Die Vielfalt des Allgemeinen. Methodische Verarbeitungsprobleme von Pluralität in der „Philosophischen Pädagogik“ Eduard Sprangers. In: UHLE, R./HOFFMANN, R. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Weinheim, S. 51-83.
- RANG, A. (1994): Pädagogik und Pluralismus. In: HEYTING, F./TENORTH, H.E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim, S. 23-51.
- RAUSCHENBACH, T./GÄNGLER, H. (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied.
- REICH, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 2. Aufl. Neuwied.
- REICHENBACH, R. (1997): Bildung als Ethos der Differenz. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 121-143.
- ROEDER, P.M./GRUEHN, S. (1996): Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 497-515.
- RÖHRS, H. (1993): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Gesammelte Schriften Band 1. Weinheim.
- ROLFF, H. G. (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.
- RUMPF, H. (1979): Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., S.209-231.
- RUMPF, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. München.
- SCHÄFER, A. (1997): Individuelle Bildung – Zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: KOCH, L. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim, S. 29-45.
- SCHÄFER, A. (1998): Universalität und Differenz. Zur Ambivalenz moderner Selbst- und Fremdverständnisse. In: GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 115-127.
- SÜNKER, H. (1996): Bildungsforschung und Bildungstheorie. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H./WENZEL, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1. Weinheim, S. 71-83.
- TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- TENORTH, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 970-988.
- TERHART, E. (1996): In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H./WENZEL, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Bd. 1. Weinheim.
- UHLE, R. (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Eine Einführung. Weinheim.
- WELSCH, W. (1995): Vernunft. Frankfurt a. Main.
- WILHELM, T. (1984): Funktionswandel der Schule. Essen.
- WULF, C. (1986): Der Traum der Erziehung. In: KAMPER, D. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie. Darmstadt, S. 89-120.
- ZIEHE, T. (1984): „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: BOHNSACK, F. (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Frankfurt a. Main, S. 116-134.
- ZIEHE, T. (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. Main, S. 924-943.
- ZIEHE, T./STUBENRAUCH, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Werner Helsper, Universität Mainz, Päd. Institut, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55099 Mainz